

LIBROS ILUSTRADOS DE NO FICCIÓN Y FORMACIÓN DE LECTORES: UN ANÁLISIS DESDE LA VOZ DE FUTUROS DOCENTES

LIVROS ILUSTRADOS DE NÃO-FICÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA VOZ DE FUTUROS PROFESSORES

THE NON-FICTION BOOK TO TRAIN READERS: AN ANALYSIS FROM THE VOICE OF FUTURE TEACHERS

Manuel Francisco ROMERO OLIVA¹

Ester TRIGO IBÁÑEZ²

Hugo HEREDIA PONCE³

RESUMEN: Este trabajo está centrado en establecer las bases de un modelo de formación de lectores sustentado por el libro ilustrado de no ficción (TABERNERO, 2018). Se considera poner el foco de análisis en la voz de los futuros mediadores de la promoción de la lectura en la escuela, de ahí que en este estudio se haya optado por una visión diacrónica de la figura del docente que partiera de la formación inicial y llegara a su desempeño profesional. Nuestra investigación es de corte cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas a estudiantes de magisterio (en sus diversos momentos formativos: grado y posgrado) y a docentes en activo. La visión de los participantes desde narrativas biográficas (CHÁRRIEZ, 2012) servirá para aunar el concepto de libro de no ficción y prácticas sociales de lectura (RUBIO, 2007). que evidencian los cambios experimentados a los que debe atender el sistema educativo para formar lectores.

PALABRAS CLAVE: Formación de lectores. Formación inicial docente. Libro de no ficción. Lectura. Narrativa biográfica.

RESUMO: Este trabalho está centrado em estabelecer a base para um modelo de formação de leitores apoiado pelo livro ilustrado de não-ficção (TABERNERO, 2018). Considera-se colocar o foco da análise na voz dos futuros mediadores da promoção da leitura nas escolas, razão pela qual este estudo optou por uma visão diacrônica da figura do professor que começa com a formação inicial e termina com o seu desempenho profissional. A nossa investigação é qualitativa, por intermédio de entrevistas semi-estruturadas com professores estudantes (nas suas várias fases formativas: licenciatura e pós-graduação) e professores em exercício. O ponto de vista dos participantes, baseado em narrativas biográficas (CHÁRRIEZ, 2012), serviu para reunir o conceito de livros de não-ficção e práticas de

¹ Universidad de Cádiz (UCA), Puerto Real – Cádiz – España. Profesor del Departamento de didáctica de la lengua y la literatura. Doctor en educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>. E-mail: manuelfrancisco.romero@uca.es

² Universidad de Cádiz (UCA), Puerto Real – Cádiz – España. Profesora del Departamento de didáctica de la lengua y la literatura. Doctora en lingüística. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>. E-mail: ester.trigo@uca.es

³ Universidad de Cádiz (UCA), Puerto Real – Cádiz – España. Profesor Sustituto Interino del Departamento de didáctica de la lengua y la literatura. Doctor en educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3657-1369>. E-mail: hugo.heredia@uca.es

leitura social (RUBIO, 2007), que mostraram as mudanças que o sistema educativo precisa fazer para formar os leitores.

PALAVRAS-CHAVE: *Treinamento do leitor. Formação inicial de professores. Livro de não-ficção. Leitura. Narrativa biográfica.*

ABSTRACT: *This work is focused on establishing the basis for a model of reader training supported by the illustrated non-fiction book (TABERNEIRO, 2018). It is considered to put the focus of analysis on the voice of the future mediators of reading promotion in schools, which is why in this study a diachronic vision of the figure of the teacher was chosen, starting with the initial training and ending with their professional performance. Our research is qualitative, through semi-structured interviews with student teachers (in their various formative moments: undergraduate and graduate) and active teachers. The participants' viewpoint, based on biographical narratives (CHÁRRIEZ, 2012), will serve to bring together the concept of non-fiction books and social reading practices (RUBIO, 2007), which show the changes that the educational system needs to make in order to train readers.*

KEYWORDS: *Reader training. Initial teacher training. Non-fiction book. Reading. Biographical narrative.*

Introducción

Los libros ilustrados de no ficción (en adelante, LINF) suponen un legado de las corrientes científicas más importantes de los últimos siglos: el racionalismo, el positivismo y el cientifismo (LARTITEGUI, 2019). Para el público infantil y juvenil, este tipo de libros encuentra sus antecedentes en volúmenes, como *La enciclopedia de Álvarez*, que acompañaron, durante los años 40 y 50 del siglo pasado, la vida escolar de muchos niños y niñas hispanohablantes. Sin embargo, hasta 1994, en la feria del libro de Bologna (Italia), no se acuña el término *no-ficción* para englobar a un nuevo estilo de divulgación científica dirigido a los jóvenes lectores (ALEXANDER; JARMAN, 2018).

Algunos críticos, como Burgos (2019), consideran los LINF como un subgénero de la literatura infantil. Para ello, la autora parte de la siguiente pregunta: ¿por qué, si no se trata de libros de ficción, se consideran dentro de la literatura infantil? La respuesta a este interrogante se sustenta en el hecho de que sea importante tanto lo que se dice como el modo de decirlo pues, a menudo se acude a recursos literarios y juegos lingüísticos para hacer llegar su mensaje (KESLER, 2017) así, como indica Duke (2004), existen libros de no ficción informativos, narrativo-informativos e informativo-poéticos; contemplan variedad de formatos muy cercanos al álbum ilustrado, donde existe una importante relación entre la imagen y el texto (COLMAN, 2007); propician la interacción con los lectores y la

experimentación (GARRALÓN, 2005); desde la concepción de *libro-objeto*, se integra la materialidad del libro y las estrategias de manipulación (TABERNERO, 2018; 2019); invitan al autoaprendizaje desde una visión no reglada (HUGHES, 2006; MOSS, 1991); exigen una alta competencia estético-literaria para que los lectores lleguen a comprender el discurso que contienen (KESLER, 2012); y, por último, requieren de la mediación adulta (CERRILLO; YUBERO, 2003) para que se produzca un verdadero encuentro entre los jóvenes lectores y estos libros (BRUGAROLAS; MARTÍN, 2002) pues, como demostró Topping (2015) en su investigación realizada con 150 220 estudiantes procedentes de 967 escuelas, resulta más compleja para los jóvenes lectores la lectura de libros de no ficción que de libros de ficción.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, los LINF, si bien resultan un elemento clave en la formación de jóvenes lectores, no pueden integrarse dentro de la literatura infantil, pues el contacto de los jóvenes con este tipo de libros no está encaminado al desarrollo de su competencia literaria, sino que, desde una experiencia placentera, se sitúan, como vienen demostrando diversas investigaciones, en la perspectiva de leer para *explorar* y *aprender* (LI; BEECHER; BYEONG-YOUNG, 2018; KUHN *et al.*, 2020). De hecho, generalmente se trata de libros realizados por uno o varios especialistas que logran divulgar información científica, verídica y de calidad a un público infantil y juvenil, haciéndola comprensible y de fácil acceso.

En este sentido, tomando como referencia las características atribuidas a este tipo de libros por Young, Moss y Cornwell (2007), consideramos que resultan de gran utilidad para la formación de lectores críticos desde una doble perspectiva: la intrínseca, directamente relacionada con las características del propio lector; y la extrínseca, conectada con su entorno escolar y ámbito de aprendizaje.

Sin embargo, si bien es cierto que en el panorama internacional se vienen desarrollando desde hace varios años investigaciones sobre los LINF (HODGES; MATTHEWS, 2017; RUTH, 2009), aportando criterios de selección (COLMAN, 2007; MOSS; HENDERSHOT, 2002), posibilidades de utilización por parte de los docentes en la escuela (BORTNEM, 2008; MOSS, 2003), reflexionando sobre su potencialidad para desarrollar la escritura creativa (DOLLINS, 2016) o la alfabetización informacional (TEACHING, 2009; TOPPING; SAMUELS; TREMBLAY, 2008), en el ámbito hispanohablante aún se trata de una línea de investigación poco explorada (GARRALÓN, 2013; LARTITEGUI, 2019).

En consonancia con lo anterior, consideramos de vital importancia establecer las bases para desarrollar un modelo de formación de lectores sustentado en el LINF. La formación

inicial de docentes cobra especial relevancia pues los estudiantes de hoy serán los encargados de la formación lectoliteraria de jóvenes lectores (CERRILLO; YUBERO, 2003).

De acuerdo con estos planteamientos, investigaciones precedentes, como la realizada por Elche y Yubero (2019), han detectado un alto porcentaje de futuros maestros que parecen no reunir las condiciones personales precisas para desarrollar en sus alumnos un comportamiento lector voluntario, ya se trate de una lectura literaria, ya de una lectura no ficcional. Por su parte, el trabajo de Trigo, Juárez y Santos Díaz (2019), evidenció que las lecturas que suelen realizar los futuros maestros de Educación Primaria no están en consonancia con las que habrán de ofrecer a sus futuros alumnos. Además, entre el repertorio de obras nombradas, no aparece referencia alguna a los LINF, de lo que parece desprenderse que los futuros maestros asocian la lectura únicamente con su faceta literaria.

Unido a esto, parece haber consenso al afirmar que la formación inicial de los docentes en lectura y literatura resulta insuficiente (ROMERO CLAUDIO; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2019; TRIGO, 2016). Además de no existir en los temarios de las distintas asignaturas un espacio específico para los LINF, los estudiantes perciben que su formación lectora es insuficiente (ÁLVAREZ-ÁLVAREZ; DIEGO-MANTECÓN, 2019) y su concepto de lectura, formación de lectores y educación literaria presenta grandes oportunidades de mejora (JUÁREZ, 2019; LÓPEZ-VALERO; HERNÁNDEZ-DELGADO; ENCABO, 2017) pues los estudiantes suelen considerar como literatura infantil, incluso, libros para niños catalogados por Cervera (1984) como literatura instrumentalizada. Tampoco parecen tener claros los objetivos que persigue la formación de lectores ni el corpus de obras adecuadas para ello.

Ante estas carencias detectadas, la comunidad investigadora tiene la obligación de compartir con la sociedad sus principales hallazgos y avances pues, como apunta Imbernón (2017), en la relación bidireccional que entablan el ámbito educativo y la sociedad, resulta imprescindible conocer qué avances sociales afectan a la escuela. Para ello, los futuros docentes se erigen como los portadores idóneos de esa información. Estas reflexiones ponen de manifiesto la necesidad de trabajar, en línea con lo expuesto por Zeichner (2010) en la creación de un tercer espacio para compartir los planteamientos de la universidad y de la escuela, creando esferas de colaboración, lo que dotará a la investigación del sentido que debe tener al prestar un servicio directo a la sociedad.

Nuestra investigación, enmarcada en el paradigma cualitativo, pretende analizar, utilizando los planteamientos metodológicos de la narrativa biográfica (CHARRIEZ, 2012), desde la voz de participantes en un doble plano: uno, maestras y maestros, que han trabajado

con los libros ilustrados de no ficción en el aula, y otro, estudiantes de grado y postgrado de la universidad de Cádiz, que han tenido una formación específica, al realizar sus trabajos fin de grado y de máster con los LINF. Este análisis permitirá determinar su visión sobre este tipo de libros, los criterios de selección que consideran adecuados y las posibilidades que, a su juicio, los LINF ofrecen para la formación de lectores críticos, competentes y, en definitiva, preparados para afrontar los retos que la sociedad de la información va imponiendo.

Metodología

La opción metodológica se corresponde con una investigación etnográfica no participativa en contextos educativos (ANGROSINO, 2012). Mediante el discurso en primera persona de los participantes, esta metodología nos permitirá estudiar los LINF a partir de entrevistas como relatos de vida. Desde la creación de Zeichner (2010) del tercer espacio educativo, integramos las voces de maestras y maestros con una dilatada experiencia y formación en este tipo de libros; con las voces de estudiantes de grado y posgrado de magisterio que afrontan su futuro desempeño docente; por tanto,

[...] esta metodología de carácter narrativa no puede concebirse de manera aislada, apartada del contexto en el que se produce y, por ello, la abordamos desde el prisma del ecosistema en el que diversos ámbitos y agentes—estudiantes, centros educativos, docentes, planes y programas, instituciones...— se interrelacionan y eslabonan (PARRADO; ROMERO; TRIGO, 2018, p. 66).

Fases de la investigación

Nuestra investigación se caracteriza por ser de corte cualitativa, mediante entrevistas semiestructuradas a 4 estudiantes de magisterio de la Universidad de Cádiz (en sus diversos momentos formativos: grado, máster y doctorado) y a 14 maestras y maestros en activo. Se procedió a su codificación para salvaguardar su identidad mediante ámbitos de representación: para los estudiantes, (INF_E01) ... (INF_E04); y para las maestras y maestros, (INF_M01) ... (INF_M14).

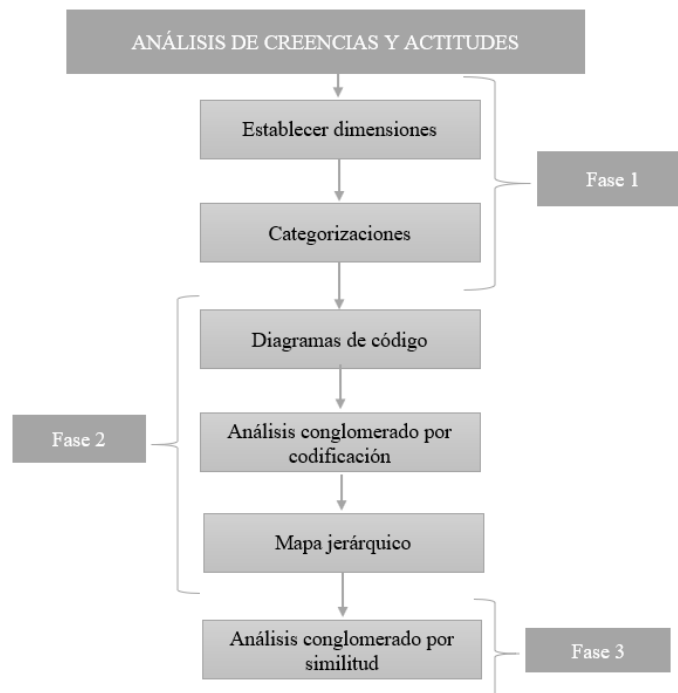
La visión de los diversos participantes desde sus narrativas biográficas (CHÁRRIEZ, 2012) servirá para aunar el concepto de libro de no ficción y las prácticas sociales de lectura (RUBIO, 2007), que evidencian los cambios experimentados de carácter sustancial a los que debe atender el sistema educativo para la formación de lectores desde la dinamización de estos libros. El diseño de la investigación se concibió en cuatro momentos:

- **Momento 1:** Detectar buenas prácticas a través de entrevistas a maestros y maestras que tuvieran experiencia en aula con la dinamización de los libros ilustrados de no ficción.
- **Momento 2:** Desarrollar procesos formativos con estudiantes de grados y de posgrado basados en sus trabajos fin de grado y de máster, de manera que pudieran indagar en la fundamentación teórica y el diseño de experiencias de aula respecto a los LINF.
- **Momento 3:** Analizar las creencias y actitudes de los estudiantes desde su narrativa biográfica de manera que compartieran sus vivencias en el descubrimiento de los LINF en la formación de lectores en la escuela. Es en este momento donde se pone el foco de la investigación.
- **Momento 4:** Reflexionar sobre los aspectos más relevantes que ofrece la propia investigación en el desarrollo de las consideraciones finales.

Técnicas e instrumentos de análisis

Las técnicas empleadas se concretaron en entrevistas semiestructuradas de entre 15 y 30 minutos. Dada la limitación temporal, fue necesario insistir en la línea argumental del proyecto y evitar que el entrevistado dispersara su mirada hacia asuntos que pudieran alejarse del foco de la investigación. El diseño y análisis de las entrevistas se detallan en la figura 1:

Figura 1 – Diseño de análisis de las entrevistas



Fuente: Elaboración propia – Adaptación de Cambra (2003)

Estas fueron realizadas atendiendo a cuatro dimensiones de análisis y sus correspondientes preguntas claves que actuaron de tópicos generadores:

Dimensión 1: ¿Qué entienden por “no ficción”? *Preguntas claves:* ¿Qué es para ti un libro de no ficción? ¿Sirven los libros de no ficción para obtener información?

Dimensión 2: ¿Qué lugar ocupa en su contexto laboral? *Preguntas claves:* ¿Para qué sirven estas obras en las etapas educativas de Infantil y Primaria? ¿Para qué o cómo se utilizan en las aulas/bibliotecas? ¿Para qué/cómo las utilizarías tú?

Dimensión 3: Criterios de selección. *Preguntas claves:* ¿En qué te fijas para elegir un libro de no ficción? ¿Recomendarías la lectura de algún libro?

Dimensión 4: ¿Cómo leen las obras y qué aportan? *Preguntas claves:* ¿Cómo se leen estas obras? ¿Cómo las lee el mediador y cómo los niños? ¿Qué aportan al lector?

Resultados

Los resultados se exponen vinculados a los hallazgos obtenidos en los diferentes momentos por su carácter integrador. Se pretende una interrelación referida a las evidencias de docentes que han desarrollado acciones en el aula con sus alumnos y la toma de decisiones en la formación inicial de estudiantes universitarios respecto a los LINF.

Momento 1. Biografías docentes y buenas prácticas: La investigación educativa debe tomar como referencia no solo la literatura desarrollada sino su verificación desde la práctica reflexiva: el aprendizaje y la experiencia para el desarrollo profesional y docente. Nos

referimos al paradigma crítico-reflexivo en el que se integran reflexión, investigación y su consecuente dimensión crítica (DOMINGO; GÓMEZ, 2017). De ahí la relevancia de una maestra participante que tomamos como referencia:

[...] yo llevo trabajando 31 años como maestra. El contacto con el álbum ilustrado lo tuve hacia el 2004-2005 con el programa que lanzó el Departamento sobre el impulso a las bibliotecas escolares, y con programas muy importantes y muy potentes como fueron el Saber leer. Entonces a través del Saber leer yo entré más en contacto con el libro de no ficción (INF_M14).

Su testimonio resultó significativo y relevante a la hora de ilustrar los resultados de las actitudes, creencias y representaciones desde la voz de los mediadores/maestras experimentados. De esta manera, en la entrevista con la maestra (INF_M14) convergieron dos ideas: la primera, la necesidad de renovar la idea de lo que era la biblioteca y el uso de los recursos impresos como material de aprendizaje y de desarrollo lingüístico, y, además, conocer el contenido o el catálogo que había en ese momento, que no era muy extenso, sobre libros de no ficción, pero que en ese instante estaban incluidos en el enfoque, entre comillas, más literario, es decir, leer todo tipo de textos, conocer todo tipo de literatura, y la segunda, el propósito de ver distintas opciones, entre las publicaciones, que fueran beneficiosas para la mejora del desarrollo lingüístico de los niños y las niñas.

Todo ello se concentra en la figura del mediador encarnado en el docente pues, como indica Cerrillo (2010), este se convierte en un pilar determinante al coordinar la selección de lecturas en función del tipo de lector, y gestionar el tránsito actitudinal de la lectura por obligación a la lectura voluntaria y a la curiosidad por el conocimiento y la comprensión de la realidad.

Momento 2. Formación inicial desde la prospección de los libros ilustrados de no ficción. La realidad comentada por los maestros participantes sirvió de referencia en la tutorización de tres estudiantes de grados en educación infantil y en primaria y otro de posgrado en sus trabajos académicos de fin de titulación (TFG y TFM). Las líneas prospectivas en su formación se ajustaron a dos planteamientos:

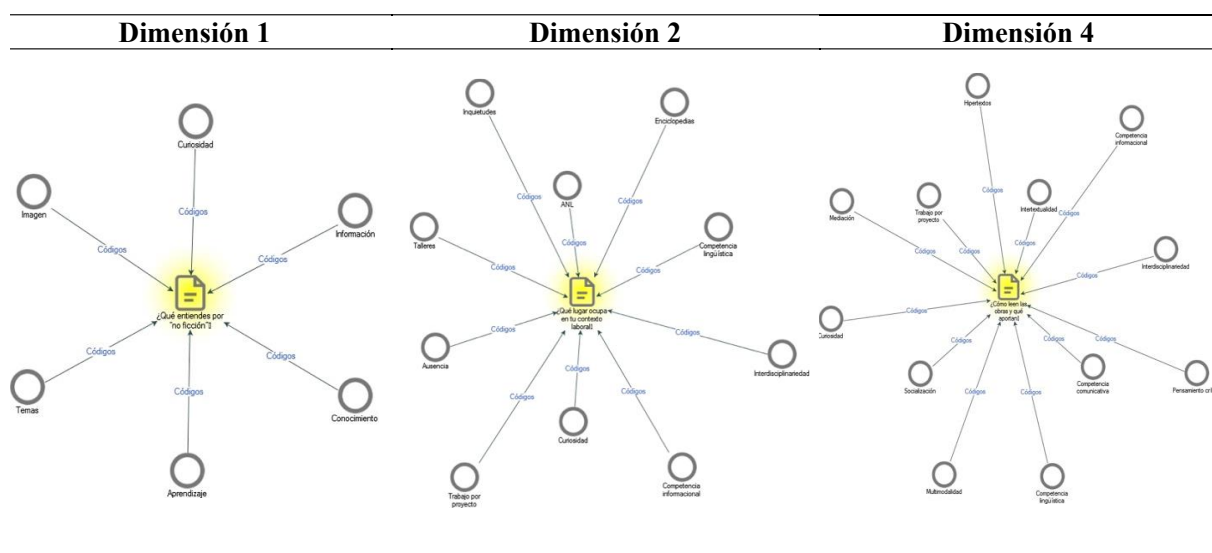
1. La delimitación de los libros de informativos frente a los que conforman el universo ficcional de la Literatura Infantil y Juvenil (YOUNG; MOSS; CORNWELL, 2007).
2. La cualificación didáctica, desde el conocimiento de un corpus de obras y textos de referencia, que permitiera activar sus conocimientos y convertirlos en objeto de

aprendizaje desde las finalidades educativas de los libros de no ficción (LOMAS; MATA, 2014; ROMERO; TRIGO, 2019).

El proceso de elaboración de estos trabajos académicos posibilitó una triple reflexión desde los enfoques de la didáctica de la lengua y la literatura (ÁLVAREZ-ANGULO, 2005) para transformar el conocimiento de la materia en objeto de conocimiento desde tres enfoques: a) *epistemológico*, repensando los contenidos referidos a la conceptualización, características de los libros de no ficción y la formación lectoliteraria, b) *psicológico*, analizando las condiciones y las características de los receptores de estas obras y sus capacidades cognitivas, y c) *praxeológico*, haciendo hincapié en la propia intervención didáctica, en los métodos de investigación e innovación docentes.

Momento 3. Analizar las creencias y actitudes de los estudiantes desde su narrativa biográfica. La categorización de la entrevista en cuatro dimensiones de análisis (fase 1) permitió una distribución de códigos por conglomerados —términos vinculados al programa empleado: Nvivo—. Siguiendo las premisas de Cambra (2003), nos adentramos en la fase 2 mediante el análisis categórico y las relaciones con las dimensiones 1, 2 y 4 (Figura 2), ya que para la dimensión 3 se llevó a cabo una minería de datos, cuya representación se especificó en una nube de palabras (Figura 5):

Figura 2 – Códigos por conglomerados. Dimensiones 1, 2 y 4



Fuente: Elaboración propia

Los códigos por conglomerado —Figura 2— evidenciaron una tendencia a relacionar el libro de no ficción (dimensión 1) con el desarrollo curricular —*conocimiento* o

información— alejándose de la ficción de la LIJ, cuyo fin estaría más relacionado con el disfrute que con el propio *aprendizaje* curricular. Este aspecto se concretó en la dimensión 2, al observarse de la *competencia lingüística y comunicativa* mediante la curiosidad y el desarrollo del *pensamiento crítico e informacional*. Sin embargo, también es cierto que aparece un nodo que hacía referencia a la *ausencia* de este tipo de libros entre las prácticas de aulas a pesar de posibilitar la integración de las áreas no lingüísticas (ANL) y, en consecuencia, la *interdisciplinariedad* curricular. Asimismo, la dimensión 4, donde se especifica cómo se dinamizan estos libros y qué aportan estos tipos de lectura, destaca aquellos códigos favorecedores para una formación lectoliteraria —*intertextualidad, hipertextos, multimodalidad...*— desde una *mediación* docente y la *curiosidad* del lector basadas en la *socialización* del aula y su entorno.

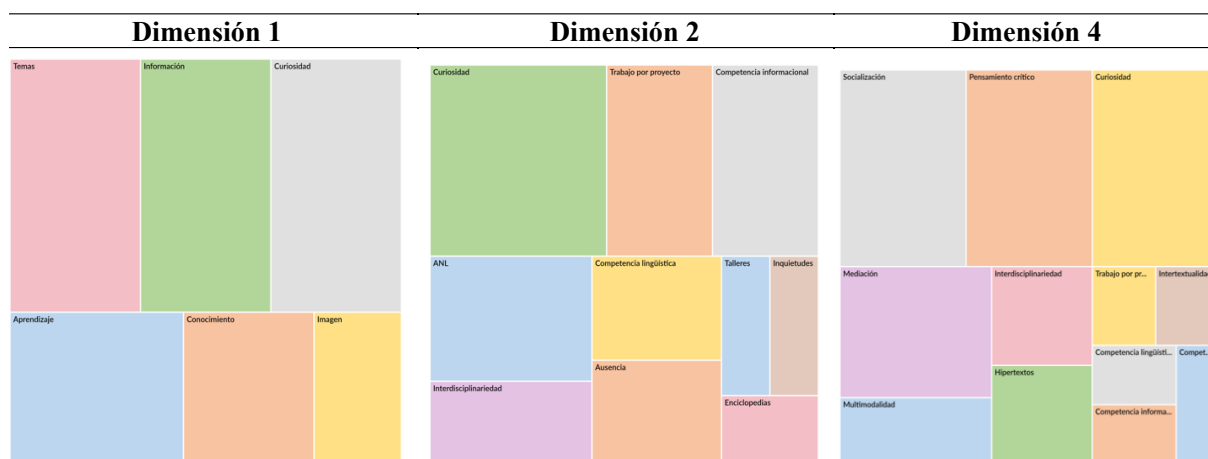
Los testimonios de los estudiantes evidencian que los LINF pueden vincularse al aprendizaje y adquisición de diversos contenidos curriculares:

Desde mi punto de vista, un libro de no ficción es un libro en el que se recoge la información pertinente sobre un tema específico –animales, oficios, ciudades, viajes...– y con el que además se puede realizar una investigación, es decir, nos informan sobre aspectos que se relacionan con el conocimiento y el aprendizaje (INF_E02).

Otro elemento que se manifestó fue la *curiosidad* que generaba al lector a través de las *ilustraciones* y las *informaciones* que aparecían en los LINF: “Existen muchos tipos de libros de no ficción, y se caracterizan por combinar la imagen con el texto y viceversa, pues en la mayoría de los casos estas imágenes suponen un suplemento que o bien ilustra el texto o amplía la información” (INF_E03); “pues en él la información es verídica ya que, en numerosas ocasiones suele ser el resultado final de un proceso de investigación, por parte del autor, que científicos o no, están especializados en el tema que se desarrolla el libro” (INF_E04).

Este universo de términos sirvió para elaborar un mapa jerárquico de los códigos que se vincularon a cada dimensión (Figura 3):

Figura 3 – Mapas jerárquicos. Dimensiones 1, 2 y 4



Fuente: Elaboración propia

A continuación, nos adentramos en la fase 3 del análisis que consistió en el estudio interpretativo de las dimensiones. Se desarrollaron conglomerados por similitud de codificación, (Figura 4), que ofrecieron unos valores máximos de representatividad en el coeficiente Jaccard (valor 1), lo cual evidenció la existencia de correlaciones entre los códigos de las dimensiones del estudio.

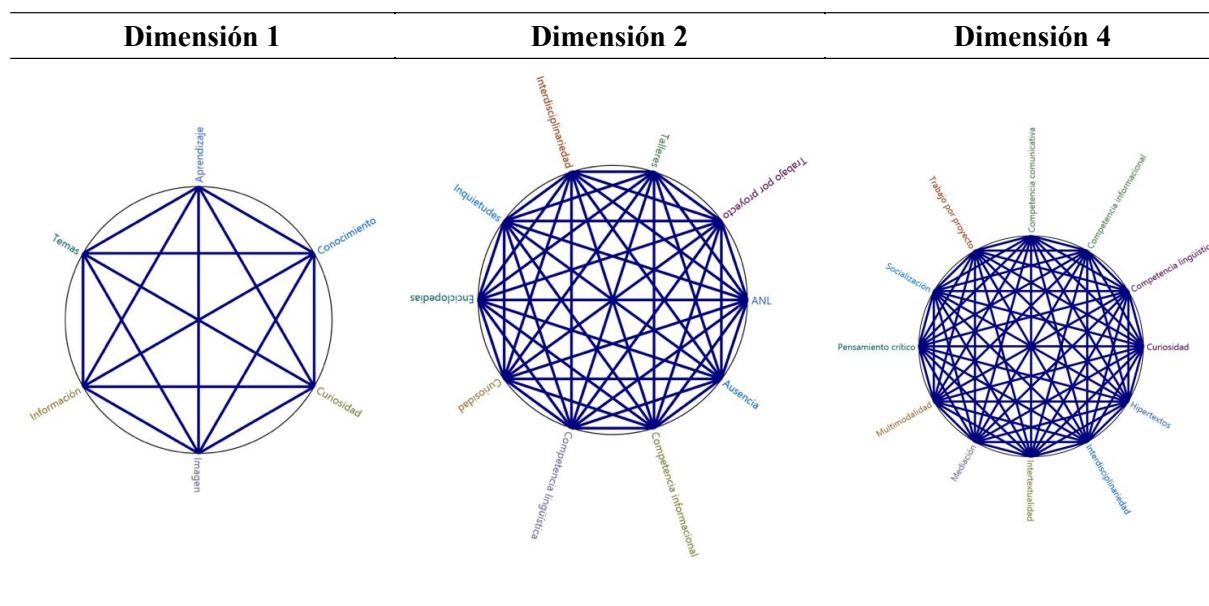
Observamos, además, que todas las relaciones entre los diferentes códigos son de carácter simétrico debido a que obtienen el valor máximo según índice de Jaccard (valor 1). De entre todas las correlaciones podemos extraer que este tipo de libros se utiliza no solo en las áreas lingüísticas (AL), sino también en las no lingüísticas (ANL): “La lectura de este tipo de libros sirve para poder atender al carácter interdisciplinar de la lengua, pues para su dinamización se integran tanto áreas lingüísticas como áreas no lingüísticas” (INF_E02). También se vincula a la adquisición de la competencia lingüística e informacional de los estudiantes “Su uso en el aula promueve el desarrollo la competencia lingüística tanto oral como escrita [...]” (INF_E03):

Además, el uso de este tipo de libros contribuye al desarrollo de la competencia informacional, pues estos libros suplen las carencias de la lectura online y presentan la información de manera más ordenada, les ayuda a protegerse de la excesiva información que pueden encontrarse en la red (INF_E03).

Aquí observamos que lo relacionan con la multimodalidad y los hipertextos pues “Algunas dinámicas de presentación del libro que se va a leer pueden incluir la lectura de un fragmento del libro, la visualización de una ilustración, la exhibición de nuevos libros y

selección en función a esos objetivos de lectura, visualización de booktrailers o booktubers” (INF_E03).

Figura 4 – Conglomerados por similitud de codificación. Dimensiones 1, 2 y 4



Fuente: Elaboración propia

No podemos olvidar el papel del mediador para dinamizar en la formación lectoliteraria en el aula:

El mediador, al leer estas obras ha de ser un gran conocedor de ellas y promover una lectura antes de pasar a leer el libro, en la que se establezcan hipótesis sobre lo que se va a leer, se hablen de los elementos exteriores al texto y sacar de ellos toda la información posible; durante la lectura, con el objetivo de comprobar si se habían cumplido las hipótesis del principio, destacar palabras desconocidas o llamativas y después de la lectura, haciendo un pequeño recorrido por todo lo que se ha leído e incluso invitando a un alumno a hacerlo (INF_E04).

Un mediador que adquiere su papel desde la propia selección del libro —dimensión 3 del estudio—. En este sentido, Se puede apreciar que los futuros maestros pusieron su mirada en las ilustraciones que contenían el libro, pues como hemos dicho en la dimensión 1, estas juegan un papel importante en el contenido/información del libro. En relación con este criterio, también aparece lo atractivo, los facilitadores y su organización (Figura 5):

Figura 5 – Nube de palabras de la dimensión 3

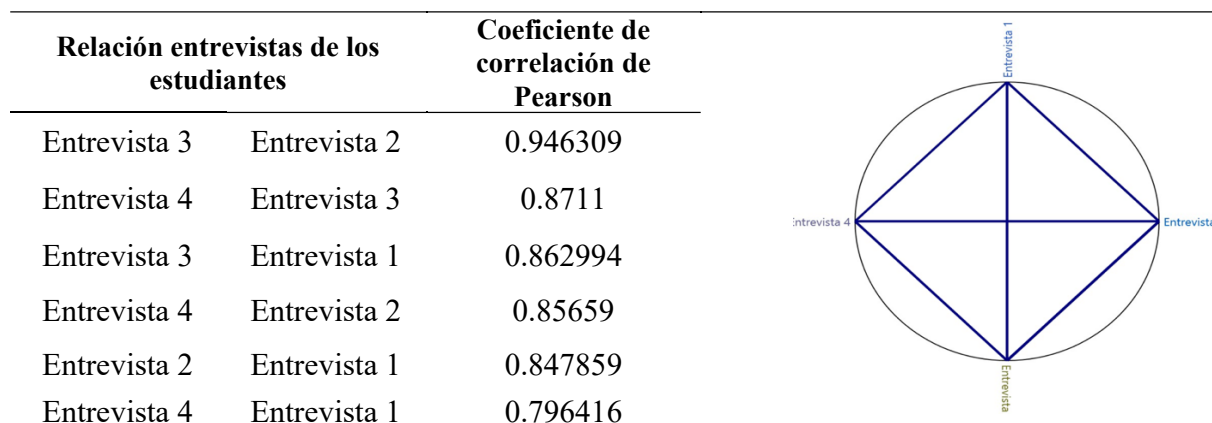
ilustraciones

facilitadores
objeto
atractivo
organización

Fuente: Elaboración propia

Por último, el análisis por conglomerado de similitud de las entrevistas verificó la eficacia de la formación desarrollada con los estudiantes en la investigación (Figura 6):

Figura 6 – Análisis de conglomerado por similitud



Fuente: Elaboración propia

Se determina que, según los coeficientes de correlación de Pearson, existe una relación directa entre los testimonios participantes en un proceso formativo cuyo foco estuvo en los LINF y el desarrollo lectoliterario de los niños y niñas en la escuela actual.

Consideraciones finales

Los resultados de la investigación muestran que los estudiantes conceptualizaron los LINF (DUKE, 2004), como se observa en las figuras 2 y 3 en la dimensión 1 de estudio. Además, el proceso formativo ayudó a que diferenciaron sus características (YOUNG; MOSS; CORNWELL, 2007) frente a los libros ficcionales. Desde una perspectiva intrínseca en la formación de lectores, los estudiantes coincidieron (Figura 2 y Figura 3) en que estos

libros ayudaban a despertar la curiosidad desde la motivación de los lectores reacios atrayéndolos con soportes visuales y formatos atractivos y, por último; combinar la lectura por placer con la lectura por información y la investigación (dimensiones 2 y 4).

Además, desde una perspectiva extrínseca, vieron cómo LINF podían contribuir a desarrollar habilidades y estrategias de lectura crítica, al tiempo que ampliaban el conocimiento del área de contenido presentados en los libros de texto — aportando vocabulario e introduciendo a los lectores a los términos de contenido y lenguaje académico que no se encuentra a menudo en los textos narrativos —. También se convirtieron en una opción para proporcionar una variedad de estructuras de texto y características y a preparar a los niños y niñas para el futuro mediante el desarrollo de la alfabetización informática e informacional.

Otro aspecto clave fue la selección y dinamización de los LINF (dimensiones 3 y 4) y desde la adquisición del rol de mediadores en su formación inicial (CERRILLO; YUBERO, 2003; ROMERO; TRIGO, 2019) ya que este aspecto permitió situarlos en el contexto de la escuela y plantearse el reto del desarrollo de la competencia lectoliteraria en los nuevos lectores.

Finamente, los resultados obtenidos (Figura 6), si bien no pretenden generalizarse, sí ofrecieron evidencias para afrontar las posibles carencias detectadas en la formación inicial desde la colaboración entre la investigación, desarrollada por la universidad, y la sociedad, representada por la escuela (ZEICHNER, 2010). Así, se hace necesario visibilizar los LINF en los programas de formación del profesorado para diferenciarlos de los libros de ficción (LIJ) e integrar a las ANL en la educación lectoliteraria desde una visión de centro. De esta forma, estaremos contribuyendo a: “formar lectores inteligentes, voluntariosos, asiduos, críticos y autónomos que experimenten placer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas, y que, además, puedan producir textos coherentes y adecuados” (MAC, 1999, p. 109).

AGRADECIMENTOS: Este trabajo ha sido posible gracias a la participación de sus autores en el proyecto I+D+I RTI2018-093825-B-I00 *Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción*.

REFERENCIAS

ALEXANDER, J.; JARMAN, R. The pleasures of reading non-fiction. **Literacy**, v. 52, n. 2, p. 78-85, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/lit.12152>

ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C.; DIEGO-MANTECÓN, J. M. ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? **Revista Complutense de Educación**, v. 30, n. 4, p. 1083-1096, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.60082>

ÁLVAREZ-ANGULO, T. **Didáctica del texto en la formación del profesorado**. Madrid: Síntesis. 2005.

ANGROSINO, M. **Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa**. Madrid: Morata, 2012.

BORTNEM, G. Teacher use of interactive read alouds using nonfiction in early childhood classrooms. **Journal of College Teaching & Learning**, v. 5, n. 12, p. 29-44, 2008. Disponible en: <http://bit.ly/3nQqHag>. Acceso en: 14 dic. 2020.

BRUGAROLAS, C. M.; MARTÍN, M. Los libros informativos: Una propuesta de animación a la lectura. **Educación y biblioteca**, v. 14, n. 128, p. 68-70, 2002. Disponible en: <https://bit.ly/3rwX3ZG>. Acceso en: 14 dic.2020.

BURGOS, I. Los libros de no ficción para niños o la imposibilidad del “había una vez”. **Idelee Revista**, v. 288, s/p, 2019. Disponible en: <http://bit.ly/3mR2WgL>. Acceso en: 16 dic.2020.

CAMBRA, M. **Une approche ethnographique de la classe de langue**. París: Didier, 2003.

CERRILLO, P. C. Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos. In: LLUCH, G. (Ed.). **Las lecturas de los jóvenes**. Un nuevo lector para un nuevo siglo. Barcelona: Anthropos, 2010. p. 85-104.

CERRILLO, P. C.; YUBERO, S. (Coords.). **La formación de mediadores para la promoción de la lectura**. Cuenca: CEPLI/UCLM, 2003.

CERVERA, J. **La literatura infantil en la educación básica**. Madrid: Cincel, 1984.

CHÁRRIEZ, M. Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. **Revista Griot**, v. 5, p. 50-67, 2012

COLMAN, P. A new way to look at literature: a visual model for analyzing fiction and nonfiction texts. **Language Arts**, v. 84, n. 3, p. 257–268, 2007.

DOLLINS, C. A. Crafting creative nonfiction: from close reading to close writing. **The Reading Teacher**, v. 70 n. 1, p. 49-58, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1465>

DOMINGO, À.; GÓMEZ, M. V. **La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos**. Madrid: Narcea, 2017.

DUKE, N. K. The case for informational text. **Educational Leadership**, v. 61, n. 6, p. 40-44. 2004. Disponible en: <http://bit.ly/38B0FkW>. Acceso en: 15 dic. 2020.

- ELCHE, M.; YUBERO, S. La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. **Bordón**, v. 71, n. 1, p. 31-45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- GARRALÓN, A. **Leer y saber**. Los libros informativos para niños. Madrid: Tarambana Libros, 2013.
- GARRALÓN, A. Usos del libro informativo. Resultados de una (pequeñísima) encuesta. **Educación y Biblioteca**, v. 147, p. 86-88, 2005. Disponible en: <https://bit.ly/3nS3ioO>. Acceso en: 15 dic. 2020.
- HODGES, T. S.; MATTHEWS, S. D. Picture books aren't just for kids! modeling text structures through nonfiction mentor books. **Voices from the Middle**, v. 24, n. 4, p. 74-79, 2017.
- HUGHES, J. Is that a fact? the "real" world through children's non-fiction. **Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse**, p. 32, v. 1, p. 154-169, 2006. Disponible en: <http://bit.ly/3nT1BY7>. Acceso en: 15 dic. 2020.
- IMBERNÓN, F. **Ser docente en una sociedad compleja**. La difícil tarea de enseñar. Barcelona: Graó, 2017.
- JUÁREZ, M. Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. **Investigaciones Sobre Lectura**, v. 12, p. 99-115. 2019. DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.287>
- KESLER, T. Celebrating poetic nonfiction picture books in classrooms. **The Reading Teacher**, v. 70, n. 5, p. 619-628, 2017.
- KESLER, T. Evoking the world of poetic nonfiction picture books. **Children's Literary Education**, v. 43, p. 338-354, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9173-4>
- KUHN, K. *et al.* Utilizing nonfiction texts to enhance reading comprehension and vocabulary in primary grades. **Early Childhood Education Journal**, v. 45, n. 2, p. 285-296, 2017. Disponible en: <https://bit.ly/38RM3hh>. Acceso en: 15 dic. 2020.
- LARTITEGUI, A. G. **Alfabeto del libro de conocimientos**. Paradigmas de una nueva era. Bilbao: Pantalia, 2019.
- LI, D.; BEECHER, C.; BYEONG-YOUNG, C. Examining the reading of informational text in 4th grade class and its relation with students' reading performance. **Reading Psychology**, v. 39, n. 1, p. 1-28, 2018.
- LOMAS, C.; MATA, J. El aprendizaje de la lectura literaria. **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, v. 66, p. 42-49, 2014.
- LÓPEZ-VALERO, A.; HERNÁNDEZ-DELGADO, L.; ENCABO, E. El concepto de Literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. **Ocnos**, v. 16, n. 2, p. 37-49, 2017. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1400

MAC, M. Á. Propuesta de lectura intensiva. **Textos**, v. 20, p. 107-115, 1999.

MOSS, B. Children's nonfiction trade books: a complement to content area texts. **The Reading Teacher**, v. 45, n. 1, p. 26-32, 1991.

MOSS, B. **Exploring the literature of fact**: children's nonfiction trade books in the elementary classroom. Solving Problems in the Teaching of Literacy. Guilford: Guilford Publications, Inc, 2003.

MOSS, B.; HENDERSHOT, J. Exploring sixth graders' selection of nonfiction trade books. **The Reading Teacher**, v. 56, n. 1, p. 6-17, 2002.

PARRADO, M.; ROMERO OLIVA, M. F.; TRIGO, E. La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag. *In*: AMAR, V. **Miradas y voces de futuros maestros**. Barcelona: Octaedro, 2018. p. 57-84.

ROMERO CLAUDIO, C.; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, R. La formación inicial del máster de profesorado: reflexiones en torno a la implementación de una propuesta didáctica para una educación lecto-literaria. **Investigaciones Sobre Lectura**, v. 12, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.283>

ROMERO OLIVA, M. F.; TRIGO, E. Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. *In*: TATOJ, C.; BALCHES, S (Coords.). **Voces y caminos en la enseñanza de español/LE**: desarrollo de las identidades en el aula. Uniwersytetu Śląskiego: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 2019. p. 119-137.

RUBIO, Á. M. Aprender a aprender, fomentando la lectura en el aula. **Innovación y Experiencias Educativas**, v. 25, p. 1-8, 2007

RUTH, S. What teachers need to know about the “new” nonfiction. **The Reading Teacher**, v. 63, n. 4, p. 260-267, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.1>

TABERNERO, R. (Ed.) **El objeto libro en el universo infantil**. La materialidad en la construcción del discurso. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2019.

TABERNERO, R. Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estrategia discursiva. *In*: TABERNERO, R. (Ed.). **Arte y oficio de leer obras infantiles**. Barcelona: Octaedro, 2018. p. 75-86.

TEACHING, T. Sites of synergy: strategies for readers navigating nonfiction picture books. **The Reading Teacher**, v. 72, n. 4, p. 519-522, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1754>

TOPPING, K J. Fiction and non-fiction reading and comprehension in preferred books. **Reading Psychology**, v. 36, n. 4, p. 350-387, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.865692>

TOPPING, K. J., SAMUELS, J.; TREMBLAY, P. Independent reading: the relationship of challenge, non-fiction and gender to achievement. **British Educational Research Journal**, v. 34, n. 4, p. 505-524, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920701609380>

TRIGO, E. El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para formar lectores. **Revista de Estudios Socioeducativos**, v. 4, p. 66-84, 2016. Disponible en: <http://bit.ly/2KV2HUI>. Acceso en: 15 dic. 2020.

TRIGO, E.; JUÁREZ, M.; SANTOS-DÍAZ, I. C. Hábitos lectores de los futuros maestros de educación primaria de la universidad de Cádiz. In: ALONSO, S.; ROMERO, J. M.; RODRÍGUEZ, C.; SOLA, J.M. (Eds.). **Investigación, innovación docente y TIC**. Nuevos Horizontes educativos. Madrid: Dykinson, 2019. p. 1859-1871.

YOUNG, T. A.; MOSS, B.; CORNWELL, L. The classroom library: a place for nonfiction, nonfiction in its place. **Reading Horizons**, v. 48, n. 3, p. 1-18, 2007. Disponible en: <http://bit.ly/3aL1Vo0>. Acceso el 15 dic. 2020.

ZEICHNER, K. Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 68, p. 123-149, 2010.

Cómo referenciar este artículo

ROMERO OLIVA, M. F.; TRIGO IBÁÑEZ, E.; HEREDIA PONCE, H. Libros ilustrados de no ficción y formación de lectores: un análisis desde la voz de futuros docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1695-1712, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16iesp.3.15306>

Submissão em: 05/02/2021

Revisões requeridas em: 30/03/2021

Aprovado em: 12/05/2021

Publicado em: 01/06/2021